El curriculum: algunas aproximaciones para su conceptualización

Documento para la enseñanza
Agosto de 2022
Diego Díaz Puppato (UNCu)

Introducción

Este documento propone una introducción a la conceptualización del curriculum. Para abordar esta noción se recuperan algunos datos de relevancia en torno a su formalización como concepto desde determinadas perspectivas y ciertas características básicas de este constructo. También se presentan distintas concepciones y configuraciones que adopta esta noción en la bibliografía específica.

Frente a un campo tan basto y polémico, y ante conceptos tan polisémicos como los abordados, cualquier recorte es, sin lugar a dudas, injusto y representa un sesgo cuestionable. La decisión en torno a qué nociones incluir, y cuáles no, y a qué referentes teóricos considerar, y cuáles dejar de lado, no es una decisión fácil. Sin embargo, una mirada sintética y quizás simplificada sobre la temática es una herramienta útil para iniciarse en la comprensión de un campo complejo, por eso asumimos el desafío. Para hacerlo, traeremos a este escrito en muchas oportunidades, algunas voces que nos ayudarán expresar lo que pensamos. El documento se estructura básicamente a partir de referencias textuales de relevancia en la temática.

Aunque se ha buscado deliberadamente dar cuenta de perspectivas distintas, el recorte presentado se asume incompleto, arbitrario y orientado por posicionamientos pedagógicos y políticos construidos por el autor a lo largo de la formación académica, la investigación educativa y el ejercicio profesional en la educación.

> El nuevo tipo de curriculum tiene que dejar de lado la pretensión ideológica de estar libre de cualquier clase de valor. El hecho de reconocer que las opciones que hacemos con respecto a todas y cada una de las facetas del curriculum y la pedagogía están investidas de valor nos libera de imponer nuestros propios valores a los demás. Admitirlos como tales —es decir, como nuestros valores— significa que podemos tomar como punto de partida la idea de que la realidad nunca debería tomarse como un dato inmediato, sino, más bien, como algo que debe cuestionarse y analizarse. (Giroux, 1997, p. 61)

Esperamos que este documento despierte el deseo de lecturas más complejas y completas de las propuestas realizadas por distintas y distintos referentes del campo curricular y que sea un aporte en la búsqueda de análisis y actuaciones en torno a la reflexión y el desarrollo curricular. Invitamos a asumir una mirada que examine lo presentado a continuación y lo ponga en relación con experiencias y prácticas propias de contextos educativos reales.

Para comenzar a reflexionar…

Para reflexionar sobre sobre alguna temática es necesario dudar, hacerse preguntas, cuestionar lo dado, interpelar la propia experiencia, desnaturalizar. Por el contrario, asumir que nuestra representación de la realidad es la verdad y que mi vivencia sobre un fenómeno social es la única alternativa conduce irremediablemente a obturar las posibilidades de transformación sobre las situaciones.

Dicho esto, también deberíamos considerar también que poner en duda todo, al menos todo al mismo tiempo, nos imposibilitaría pensar. Por ello, partimos de una certeza provisoria: la escuela tiene el mandato social e institucional de la enseñanza. A esta convicción sobre la escuela, nos animamos a hacerle varias preguntas que pueden ser imperceptibles para muchos sujetos y, naturalizadas, por otros tantos. Nos cuestionamos: ¿Qué debe y/o puede enseñar la escuela? ¿Cómo se define? ¿Con qué criterios? ¿Con qué intención? ¿Quién/es lo decide/n? ¿Qué rol tienen los actores cercanos a la institución en el proceso de decisión? ¿Qué tensiones se ponen en juego en relación con estas decisiones? ¿Qué papel juegan las y los docentes en ese proceso de

decisión? ¿Qué otros aspectos se suelen delimitar del quehacer escolar? ¿Quiénes los delimitan? ¿A través de qué procesos? ¿Qué o quién legitima los actores que deciden, los procesos de decisión y los saberes escogidos?

Intentaremos reflexionar sobre estos interrogantes. Pero aclaramos que no pretendemos arribar a posicionamientos cerrados y definitivos, por el contrario, intentamos problematizar las temáticas para promover cuestionamientos sobre las mismas. Cabe señalar, una vez más, que cualquier respuesta que ensayemos a las preguntas planteadas, así como todos los posicionamientos que se vayan realizando en torno a las distintas temáticas, responden a una elección, a una decisión, más o menos consciente, de cómo creemos que deben ser las cosas. No se trata de revelar la naturaleza de los procesos, sino de caracterizarlos a partir de la toma de decisión en relación con estos.

¿A qué llamamos curriculum?

El término curriculum proviene del vocablo latino *currere* que puede ser traducido como ‘carrera’ o ‘recorrido’. Para la ciudadanía en general, este término se asocia más frecuentemente con el Currículum Vítae, empleado como carta de presentación en la búsqueda de trabajo, que con algo asociado con el sistema educativo. No obstante, quién más, quién menos, es frecuente que en algún momento haya sentido usar las palabras currículo, currícula o curriculum para hacer referencia a cierto fenómeno u objeto del sistema educativo.

De la lectura de textos que abordan la historia de esta noción, podemos observar que el término curriculum ha estado asociado a la enseñanza a lo largo de muchos años. No obstante, el estudio del mismo como aspecto relevante y específico del sistema educativo se remonta a los primeros años del siglo XX. El hito iniciático de mayor envergadura es, probablemente, el libro *The Curriculum* publicado en el 1918 por John Franklin Bobbitt. En esta obra el curriculum es caracterizado como un documento que organiza minuciosamente el quehacer educativo, *“aquí el curriculum es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos”*. (Silva, 2017, p. 12)

El curriculum, como concepto y como campo de conocimiento, es complejo y muestra sus controversias en el discurso educativo y en los textos que intentan caracterizarlo. En la actualidad y en Latinoamérica, usamos el término curriculum cuando nos aproximamos a la delimitación y problematización de los contenidos que debe o puede enseñar la escuela, es decir, cuando queremos señalar al conjunto de saberes que la escuela selecciona o debería seleccionar para la enseñanza.

Aclaramos que esta concepción sobre el curriculum es propia del contexto latinoamericano y no generalizable, porque en ciertos momentos de la historia y en determinados contextos se asoció y se asocia al curriculum con la enseñanza, aludiendo no solo a los contenidos que se ponen en juego, sino también a las prácticas pedagógicas que se desarrollan. En cambio, en nuestro ámbito, esta noción suele vincularse prioritariamente con los saberes que se proponen para la enseñanza y, en ciertos casos también, con algunas otras decisiones sobre los destinos y las formas sugeridas o impuestas para la enseñanza. Este es el caso de los documentos curriculares que elabora la administración educativa y que se diseñan en las instituciones escolares.

Es extraño entonces, en nuestro contexto, encontrar la noción de curriculum vinculada a la práctica educativa en sí misma. Es así, que el campo de estudio del curriculum asumirá preeminentemente la problematización en torno a los contenidos de la enseñanza y, por otra parte, las discusiones en relación a los criterios, lineamientos y propuestas para la enseñanza serán temáticas que serán abordadas en el campo de la Didáctica y en de la Pedagogía[1].

[1] Consideramos que el campo curricular y el tratamiento de las problemáticas en torno a los saberes de la enseñanza, también forman parte del objeto de estudio del campo de la Didáctica en tanto construcciones teóricas sobre las prácticas de la enseñanza. No obstante, como todas las discusiones que se presentan es este documento, esta tampoco tiene una respuesta unívoca en las autoras y los autores de la temática.

Aun cuando nos referimos a un campo complejo y controversial, no podemos (y no queremos) eludir la pregunta sobre qué es el curriculum y, para ello, comenzamos haciéndonos eco de los interrogantes que propone Inés Dussel:

> …no siempre tenemos en claro de qué hablamos cuando hablamos del currículum. ¿Se trata del plan de estudios o de los programas de las asignaturas? ¿Se trata del diseño curricular de la jurisdicción o de lo que enseñamos todos los días? ¿El currículum tiene que hablar de todo lo que sucede en la escuela? Pero sobre todo, desde las escuelas y en las aulas, ¿tenemos incidencia en la definición del currículum, o es algo que compete a las autoridades y a los expertos? (Dussel, 2007, p. 2)

Las búsquedas para delimitar un concepto tan complejo tienen raíces en la historia de su uso, el contexto en el que se lo emplea, pero, sobre todo, en las intenciones con las que se lo asume. En otras palabras, lo que se dice del curriculum no es tanto lo que es, sino lo que se quiere que sea. Como plantea Tomaz Tadeu da Silva, *"Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículo"* (2017, p. 5). Por ello, podremos encontrar una multiplicidad de definiciones que, con pretensión descriptiva y refiriéndose a algo semejante, realizan caracterizaciones muy distintas.

Esto que plantea Silva revela que no existe objetivamente algo a lo que llamamos curriculum, sino que, a partir de determinado posicionamiento teórico se construye una noción que quiere delimitarlo en relación con ciertos usos y respondiendo a algunos intereses particulares. Por ello, será una tarea sin sentido buscar una única definición porque *"el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el currículum como objeto de estudio"* (Kemmis, 1998, p. 28).

Las concepciones en relación con el curriculum responden a determinados momentos históricos. *"Las teorías sobre el currículum evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular. Ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del currículum"* (Kemmis, 1998, p. 30). Por ello, *"el curriculum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal. Esto significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas…"* (Kemmis, 1998, p. 44).

Aclarado lo anterior, asumimos que es conflictivo optar por una determinada definición de curriculum. Frente a la innumerable cantidad de nociones que podemos encontrar, optamos por realizar una primera aproximación a partir de una clasificación que pueda agrupar distintas perspectivas. José Felix Angulo Rasco desarrolla una clasificación de mucha utilidad, propone que *"las distintas concepciones de currículum pueden ser agrupadas en tres apartados fundamentales: a) Currículum como contenido. b) Currículum como planificación. c) Currículum como realidad interactiva"* (1994, p. 19).

La opción por una u otra de estas categorías, supone también muchas otras opciones. Cada uno de estos grupos de definiciones no solo dice qué cree que es el curriculum, sino que también habilita u obtura determinadas acciones de las y los docentes en relación con la enseñanza, atribuye y restringe a los distintos actores del sistema la potestad de la delimitación de los saberes y experiencias que la escuela propone a sus estudiantes, señala los procedimientos de construcción y legitimación, construye modos de actualización, legaliza referentes teóricos, entre otros muchos procesos que implícita o explícitamente se convalidan con cada opción teórica.

Otra forma de agrupamiento de las nociones, desde una mirada amplia, es la que realiza Lawrence Stenhouse cuando señala que el curriculum puede entenderse como intención o como realidad.

> Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del curriculum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de

> hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del curriculum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo. (Stenhouse, 2010, p. 27)

Adoptar una noción del curriculum como intención permite pensarlo en un formato estructurado, predecible, ordenador de las prácticas, sujeto a la interpelación por distintos actores del sistema. Este punto de vista lo concibe como herramienta que hace posible y regula algunos procesos educativos. Una de las nociones que podríamos considerar en este tipo de definiciones es la que aporta Ulf Lundgren cuando dice:

> Esto significa que un currículum es:
> 1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
> 2. Una organización del conocimiento y las destrezas.
> 3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control.
> Por tanto, un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. (Lundgren, 1992, p. 20)

Esta concepción que reconoce al curriculum como intención y, sobre todo, como documento escrito, es la que tiene mayor reconocimiento en el sistema educativo. En los ámbitos docentes, incluso en la formación inicial, hablar de curriculum es, usualmente, referirse a un objeto que delimita las intenciones de distintos actores del sistema educativo, en particular cuando se hace referencia a los diseños o documentos curriculares que estructura e instrumenta la administración educativa del gobierno o a las distintas planificaciones que se elaboran en las escuelas.

El propio Stenhouse también se refiere al curriculum asumiéndolo preeminentemente como intención, cuando dice que *“es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”* (2010, p. 29).

Frente a estas concepciones que plantean al curriculum como intención, pueden encontrarse otras que claramente lo entienden como realidad, es decir que se desprenden de esta perspectiva que lo objetiva en documentos educativos para reconocerlo prioritariamente como una práctica o el resultado de la misma. Para estas autoras y estos autores, el curriculum no es una ‘cosa’, sino un ‘hacer’. Entre estas conceptualizaciones puede encontrarse la de Shirley Grundy cuando dice *“…el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”* (Grundy, 1998, pp. 19–20).

Desde el punto de vista de la autora, coincidente con otras autoras y otros autores, preeminentemente de origen anglosajón, el curriculum está prioritariamente vinculado con la experiencia educativa que se promueve o se vive en las escuelas y no tanto que con los documentos que rigen y regulan el sistema educativo.

> Hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. […] Es decir, pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte la interacción humana. (Grundy, 1998, p. 21)

Los dos puntos de vista que hemos presentado pueden parecer antagónicos y, de hecho, para muchas y muchos lo son. Sin embargo, en nuestro caso, creemos que es posible pensar en curriculum adoptando una definición que incluya a estas dos perspectivas como dos aspectos o como dos configuraciones de su contenido. Es decir, creemos que el curriculum se expresa y encuentra tanto en las intenciones y documentos que pretenden estructurar las prácticas de enseñanza, así como en las mismas prácticas concretas que se dan en los contextos educativos. Restringir su análisis a uno solo de ellos, resulta una omisión riesgosa en términos

de que muestra parcialmente los procesos de selección y legitimación de los saberes y las prácticas de enseñanza que se realizan en las instituciones educativas.

En este sentido, consideramos que la delimitación de Inés Dussel, entre otras, es una de las que puede reflejar nuestro punto de vista:

> En la didáctica, hay una distinción clásica entre el currículum prescripto y el currículum real. Para algunos, esta guía que es el currículum está constituida por el marco restringido de la letra escrita, de la normativa curricular oficial a distintos niveles (lo que se ha llamado currículum preactivo, currículum prescripto, diseño curricular). Es el texto que llega a las escuelas, el documento escrito que se decide a nivel de los ministerios y que dice lo que hay que enseñar. Para otros, el currículum hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y esto ha sido llamado la definición amplia del currículum (que se conoce como currículum "real", "en la acción", "enseñado", "práctico", "oculto", etcétera). ¿Cuál de las dos variantes elegir? La definición amplia de currículum, criticada por algunos por su inespecificidad, permite sin embargo poner el acento en todas las cosas que se aprenden en la escuela, y en ese sentido permite responder mejor a la pregunta que nos preocupa sobre qué saberes necesita la sociedad actual y cómo están respondiendo hoy los sistemas educativos a este desafío que incluye, en parte, lo que está en la letra escrita del currículum pero que también abarca lo que surge en la experiencia vivida en los establecimientos escolares. (Dussel, 2007, pp. 4–5)

Otras autoras y otros autores también entienden que el curriculum, en sentido amplio, hace referencia a ambos aspectos en la medida en que está constituido por los saberes que se pretenden y las experiencias que se ofrecen en el sistema educativo a las y los estudiantes. De este modo, podemos entender que hay un recorrido propuesto por el sistema cuando se plantea como intención y que lo hay también, obviamente, cuando se da como realidad en las instituciones educativas concretas.

En consonancia, se recupera también una noción de curriculum, propuesta por Alicia de Alba, que tiene un amplio consenso entre las teóricas y los teóricos argentinos y latinoamericanos porque define los aspectos constitutivos del curriculum y, también, da cuenta los procesos y tensiones que lo conforman:

> Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (de Alba, 1998, pp. 59–60)

Esta noción reconoce su aspecto constituyente, es decir, la síntesis de elementos culturales que lo componen, así como en su carácter político y controvertido y los procesos de construcción, a su vez conjuga las dos perspectivas que hemos analizado, el curriculum como documento y como práctica. Recuperamos y puntualizamos a continuación algunos aspectos de la noción mencionada que nos resultan provechosos para caracterizar al curriculum y comprender algunos procesos asociados con su construcción y delimitación.

De Alba señala que el curriculum es una síntesis de elementos culturales. Se reconoce, en este sentido, que el curriculum está conformado por distintos saberes de la cultura considerados valiosos por algunos sectores y actores con poder para seleccionarlos. Aun cuando esta síntesis da cuenta (o debería darla) de un proceso y un resultado articulado y con cierto grado de coherencia, producto de los procesos de disputa que la configuran, no resuelve completamente algunas contradicciones entre los elementos que la conforman.

Se propone, asimismo, que el curriculum no refiere exclusivamente a los conocimientos, es decir a aquellos saberes que podrían plantearse en cierta correspondencia con la construcción de la ciencia y sus adecuaciones para la enseñanza. Estos, dada nuestra experiencia en el sistema educativo, son más fáciles de reconocer como parte del encargo de la sociedad a la escuela. Por ejemplo: el número atómico del oxígeno, el procedimiento para la división de números naturales, las conjugaciones verbales, los hechos acontecidos en algún momento

de la historia, la clasificación de los mamíferos, el baile de una danza típica, entre muchos otros. De Alba también incluye otros elementos que trascienden la mirada de la escuela como transmisora de conocimientos científicos y se reconoce que el curriculum incorpora en su síntesis a saberes de la cultura vinculados con las dinámicas institucionales y sociales: valores, costumbres, creencias, hábitos.

El reconocimiento del carácter político[2] del curriculum invita a pensarlo como una construcción que se desarrolla para la conformación de un determinado proyecto de sociedad. Esto es que no se restringe a buscar una incidencia en los sujetos considerándolos en su dimensión personal e individual, sino que se los concibe en el entramado social, como ciudadanas y ciudadanos. Esta perspectiva admite con claridad que las decisiones en torno al curriculum pretenden ciertos fines sociales, que este provoque un particular impacto en la sociedad, puede tratarse, en términos generales, de la conservación de su configuración y preservación de su *status quo*, del cambio en un determinado sentido o de su transformación.[3] Esta perspectiva nos recuerda la expresión atribuida a Pablo Freire *"La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo."*

José Gimeno Sacristán, entre muchas otras y muchos otros, también resalta esta característica particular del curriculum que lo configura como una construcción política, es decir con determinados intereses, que responde a cierto modelo de sociedad y de ciudadanía y en busca de impactar en lo que es común a todas y todos:

> El curriculum como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano. Sin duda, los contenidos no son, pues, políticamente indiferentes. (Gimeno Sacristán, 1992, p. 178)

Cada incidencia sobre el curriculum y su construcción se ampara en una concepción particular que delimita lo que la sociedad "necesita" y lo que debe hacerse con ella, no obstante, ¿quién decide qué es lo que lo que la sociedad necesita o cuál es su mejor futuro?, ¿se puede beneficiar a todos los sectores y actores sociales con una misma propuesta? Seguramente, en cada sociedad, encontraremos distintos grupos que sostienen un diagnóstico diferente del que emanarán respuestas diferentes. En este sentido, de algún modo, responde a los proyectos políticos de los sectores y actores sociales que pueden influir en su conformación. Esta incidencia puede darse en los procesos de determinación, estructuración y desarrollo curricular (de Alba, 1998).

Frente a la tendencia generalizada (y difundida por algunas teorías) de creer que el curriculum es el resultado de un proceso técnico, de selección natural o el simple resultado de consensos, De Alba señala con acierto, que este está impulsado por determinados grupos y sectores que tienen la posibilidad de intervenir en su configuración. El reconocimiento de que el curriculum es una propuesta política con posibilidad de incidir en la construcción de la sociedad y de que la escuela es una institución social masiva, lo constituyen en un espacio valioso para la canalización de intereses sectoriales.

La carga horaria de los distintos espacios curriculares, el abordaje de determinadas temáticas o no, la preferencia por ciertos enfoques ideológicos, la inclusión de diferentes perspectivas sobre un contenido o el tratamiento desde una sola, la cantidad de saberes ofrecidos, la delimitación de los alcances para los distintos

---

[2] Pensar en una acción política suele remitirnos exclusivamente a lo que hacen quienes participan y militan en partidos políticos o son funcionarias y funcionarios de los gobiernos, esta es una noción restrictiva del concepto. No se limita el quehacer político a las actividades de estas agrupaciones, sino que se refiere a la acción o intención de cualquier ciudadana o ciudadano que interviene o pretende intervenir en lo público, esto es, en lo que es común a todas y todos. Se reconoce una acción política más por su intención o ámbito de incidencia, que por quien o quienes realizan la acción.

[3] Evitamos aquí las valoraciones en torno a estos sentidos, pero no queremos dejar de señalar que en términos curriculares no todo cambio o transformación podrá entenderse lisa y llanamente como una mejora, esto dependerá, sobre todo, de la propuesta de sociedad que represente, entre otros aspectos.

niveles, entre muchas otras posibles decisiones, permiten ver al curriculum como un ámbito que otorga la posibilidad que puede alterar dinámicas sociales e impactar en la ciudadanía, favoreciendo a algunos sectores sobre otros. Invitamos a reflexionar en torno a la incidencia que podría tener en ciertos mercados económicos un abordaje escolar amplio y sostenido en el tiempo de políticas alimentarias y de consumo o, desde otro punto de vista, como podría legitimarse algún proceso social si se resaltan determinados hechos históricos en detrimento de otros. Estos y muchos otros ejemplos pueden dimensionar la relevancia que tiene el curriculum, para los sectores con poder de la sociedad.

Solo algunos sectores y actores sociales tienen posibilidad de incidir en la determinación, construcción y desarrollo curricular. *"El currículo en la escuela responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen de alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representadas ni tampoco se responde a todos los significados de los grupos"* (Apple y King, 1989, p. 39). Esto también es señalado por Gimeno Sacristán cuando plantea que el poder para intervenir en la decisión de los contenidos que la escuela enseña no se distribuye de igual manera para los distintos sectores.

> No todos tienen el mismo poder decisorio. El procedimiento mismo de seleccionar los contenidos que forman los *curricula* es un proceso político que socialmente no es indiferente, porque en él se ponen de manifiesto desiguales cotas de poder en la toma de decisiones. ¿Qué grupos, intereses y especialistas imponen prioritariamente sus puntos de vista en el proceso de determinación de los contenidos curriculares considerados como más relevantes? Los procesos de decisión en la confección y renovación de *curricula* no están abiertos por igual a todas las partes implicadas ni a todos los ciudadanos. Los poderes públicos, los especialistas, empresarios, padres, alumnos, profesores y los que confeccionan materiales didácticos tienen muy desigual capacidad de incidir en esas decisiones. (Gimeno Sacristán, 1992, pp. 179–180)

Asimismo, los grupos y sectores que tienen posibilidad de incidir en la construcción curricular no siempre representan los mismos intereses, por el contrario, suelen tener intereses contradictorios y en pugna. Instituciones académicas, cámaras empresariales, empresas, organizaciones sociales, sectores gubernamentales, organismos internacionales, partidos políticos, cultos religiosos, organizaciones gremiales, asociaciones de padres y madres, entre muchos otros grupos o sectores con capacidad para incidir en las políticas educativas, pueden representar intereses distintos y contrapuestos y constituir al curriculum en un espacio de lucha y disputa, que da lugar a mecanismos de negociación, imposición, oposición y resistencia en los que se juegan fuerzas, relaciones y posiciones de poder.

Lo que antes señalábamos en relación a que el curriculum puede ser considerado, según algunos textos, como intención, es decir como portador de las pretensiones y prescripciones para su implementación, y, por otros textos, como las prácticas y las experiencias que se concretan en la realidad educativa, encuentran en De Alba una posibilidad de encuentro. Su noción considera que el curriculum está conformado tanto por aspectos estructurales-formales, es decir como propuesta e intención explícita de distintos sectores materializadas a través de los documentos oficiales, pero, también está conformado por aspectos procesales-prácticos, esto es su devenir en contextos concretos e instituciones particulares.

Estos aspectos del curriculum, los estructurales-formales y los procesales-prácticos, en cada contexto de enseñanza, entablan distintos grados de diálogo y tensión. Mientras que en algunas propuestas didácticas las intenciones educativas plasmadas en los documentos oficiales tienen una prevalencia determinante en la práctica de la enseñanza, en otros casos las experiencias que se ofrecen a las y los estudiantes incluyen contenidos seleccionados y configurados con otros criterios. Los distintos grados de incidencia responden a múltiples factores, entre ellos, el más relevante es el posicionamiento político, pedagógico y didáctico de los distintos actores involucrados.

Ya sea como experiencia o como documento, como realidad o como intención, el curriculum se construye en torno a los saberes o elementos culturales y las experiencias que se ofrecen como recorrido a las y los estudiantes y, como tal, esta propuesta es un espacio de tensión no solo entre los intereses de los distintos

actores que inciden en la construcción curricular, sino también en relación con las características de los contextos de construcción e implementación. Es ingenuo pretender que las experiencias educativas constituyan un correlato directo o una continuidad de los postulados plasmados en los documentos oficiales. La realidad educativa y el quehacer profesional de las y los docentes demandan acciones de adecuación o de revisión crítica que viabilicen su desarrollo en un contexto concreto con determinados sujetos.

> Resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículum, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas el currículum tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos; el profesor mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores. (Gimeno Sacristán, 2007, pp. 196–197)

Como señala William Pinar, la pregunta clave sobre el curriculum, es *"¿cuál es el conocimiento más valioso?"* (2014, p. 8) y, como tal, es una pregunta permanente, que se actualiza en el tiempo y en distintos contextos. La selección de saberes considerados valiosos debe poder dialogar con los saberes cotidianos de las culturas de las y los estudiantes. El curriculum permite a los sujetos expresar su propia subjetividad por medio del conocimiento académico. (Pinar, 2014) En esta perspectiva, el curriculum es una conversación compleja entre los saberes que las instituciones educativas proponen y los subjetivos de quienes las transitamos.

En este mismo sentido, Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo, señalan que:

> …una buena teoría curricular debe crear mecanismos que permitan elegir, de la cultura universal, qué enseñar; debe preocuparse por las relaciones de poder que subyacen a tal elección; debe darse cuenta de que el conocimiento (parte de las culturas) no es externo al alumno, interactúa con él; debe dar cuenta del proceso educativo implicando lo que sucede en las escuelas, además de la transmisión de saberes enseñados desde una cultura universal.[4] (2011, p. 41)

Queremos también reafirmar el carácter histórico del curriculum, es decir el reconocimiento de que su construcción y desarrollo se da en forma contextualizada en relación a un determinado proceso y a un contexto socio-político particular. Este responde a las demandas de un particular momento histórico, que explica la presencia de ciertos saberes y torna anacrónicos a otros. Cada periodo histórico y contexto social tiene un *código curricular* (Lundgren, 1992) particular. De todos modos, es posible reconocer que los procesos de construcción curricular suelen responder con algún retardo a ciertas demandas de la sociedad o del mismo sistema educativo.

A modo de advertencia, queremos señalar que las incoherencias y tensiones que señalábamos anteriormente no solo ocurren entre los distintos sujetos sociales del curriculum, sino que es posible hallarlas en un mismo ámbito. En este sentido, si nos concentramos en las intenciones oficiales, no todas las propuestas curriculares oficiales presentan correlación entre sus escritos, al interior de estos y en relación con las acciones que sugieren. Podemos observar, en algunos casos, que los principios enunciados en los lineamientos teóricos de un documento curricular entran en conflicto con la propuesta que el mismo documento presenta. Asimismo, también es posible hallar que los textos curriculares oficiales proponen ciertas atribuciones en relación con el desarrollo curricular institucional que, luego, la misma administración cercena con *políticas curriculares implícitas* (García Garduño, 2021), así como con prácticas burocráticas o de otro tipo implementadas a través de sus funcionarias y funcionarios o de diversos mecanismos de control.

Finalmente, también queremos llamar la atención en torno a que los sistemas educativos suelen tener una vinculación con el aparato productivo, es decir, además de otras intenciones, han pretendido dar respuesta a las demandas del mundo del trabajo. Esto, que podría ser bien considerado en algunos casos, ha dado lugar a ciertas experiencias lamentables, sostenidas por teóricos y teóricas que las avalan y justifican, en las que se

---

[4] La traducción es nuestra.

pone a las instituciones educativas y al curriculum en un lugar subsidiario y de dependencia absoluta respecto de los requisitos del mercado laboral, confinando a la escuela solo al servicio de la formación de trabajadoras y trabajadores. Creemos que la vinculación y retroalimentación entre la escuela y las demandas laborales pueden ser necesarias, no obstante, la propuesta formativa y los contenidos del curriculum no puede agotarse en satisfacer estas demandas, sino que deben orientarse también a la formación integral de los sujetos en tanto ciudadanos y ciudadanas en ejercicio pleno de sus derechos, así como para el desarrollo de su subjetividad.

A modo de cierre…

Luego de haber realizado una primera aproximación sobre el curriculum, algunas semblanzas de su historia, las dificultades de su definición de forma unívoca, la caracterización de ciertos aspectos fundamentales y la delimitación de su alcance en el marco de determinadas perspectivas educativas, queremos resaltar algunos aspectos que nos resultan particularmente destacables.

Aun cuando la construcción del curriculum por parte del Estado podamos presumirla más al servicio de los sectores con poder de la sociedad, que de aquellos que se encuentran tradicionalmente vulnerados, es un deber y una atribución innegable, en naciones democráticas, que este asuma la determinación de los saberes mínimos que garantizan a las ciudadanas y los ciudadanos la participación crítica en la cultura. Esto no supone la delimitación absoluta y plena de los contenidos en forma centralizada. Por ello, la intención curricular que construye el Estado, debe prever espacios amplios para que el profesorado pueda establecer diálogos entre la cultura común y las culturas de las y los estudiantes en las experiencias concretas que ofrece el curriculum en cada escuela y en cada aula.

Asimismo, la conformación mínima que ofrece el Estado no puede, ni debe, realizarse respondiendo solo a algunos intereses sectoriales, por el contrario, tiene que ser una propuesta generosa con una visión amplia de la cultura que incluya a todas y todos. Debe ser una construcción realizada a partir de espacios legítimos y honestos de participación que recojan los saberes y perspectivas de distintos grupos y sectores representativos de la sociedad, no solo de aquellos que detentan coyunturalmente poder. A su vez, esta conformación básica del curriculum, tiene que dar continuidad y resignificar los saberes valiosos que la humanidad ha acumulado en su historia para compartirlos con las nuevas generaciones.

Entendemos que, para garantizar el ofrecimiento de un conjunto mínimo de saberes por parte del Estado, este debe implementar una serie de acciones en materia de política educativa que permitan la puesta en marcha de procesos formativos, de reflexiones conjuntas y de toma de decisiones por parte de todas y todos los involucrados en los distintos estamentos del sistema educativo. Junto a ello, es necesario que se aseguren las condiciones materiales y laborales para estos procesos sean posibles. No se trata solo de formular un escrito bienintencionado. Aquella administración de gobierno que pretenda llevar a cabo determinados procesos educativos, también deberá asumir que las condiciones de vida de las y los estudiantes y sus familias y las condiciones de enseñanza de las y los docentes constituyen las variables de mayor relevancia en la búsqueda de la llamada calidad educativa y deberá actuar en consecuencia. No reclamar estas condiciones es un acto ingenuo que sobrevalora el poder de los discursos y documentos educativos.

Bibliografía

Angulo Rasco, F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En F. Angulo Rasco y N. Blanco (Eds.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17–29). Aljibe.

Apple, M., y King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 37–53). Akal.

de Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.

Dussel, I. (2007). El Currículum. *Explora. Pedagogía*, 1–16. http://www.bnm.me.gov.ar

García Garduño, J. M. (2021). Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares. En S. Morelli (Ed.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 25–53). Homo

Sapiens.
Gimeno Sacristán, J. (1992). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 171–223). Morata.
Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
Lopes, A., y Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata.
Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
Silva, T. T. da. (2017). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Gracias a la Dra. Mónica Matilla y a la Prof. Melisa Cristiani de la Universidad Nacional de Cuyo, a la Dra. Soledad García Gómez de la Universidad de Sevilla y a la Dra. Ana Laura Gallardo de la Universidad Nacional Autónoma de México, por la atenta y juiciosa lectura de la versión preliminar de este documento, así como por las generosas observaciones y recomendaciones realizadas para su reformulación. Gracias a las inquietudes de las y los estudiantes que han motivado y posibilitado ajustes de este escrito. Gracias a la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo por apoyar y acompañar las investigaciones que demandó esta producción.